

COMPARAISON DES MÉTIERS DE *SCHOOL* *LIBRARIANS* JAPONAIS ET FRANÇAIS

VERS LA CARACTÉRISATION DES CONTOURS DE LA FONCTION ENSEIGNANTE CONTEMPORAINE

Résumé : Le Japon et la France ont doté leur système éducatif de bibliothèques scolaires et de métiers associés. Cette étude comparative des tâches du bibliothécaire enseignant japonais et du professeur documentaliste français révèle cependant que leur fonction enseignante relève de paradigmes plutôt dissonants. Au Japon, ce professeur de discipline titulaire d'une certification complémentaire développe principalement son activité au service du collectif, par des formes d'action indirectes. Son travail s'articule avec celui du bibliothécaire scolaire, personnel non enseignant. Ses tâches spécifiques consistent principalement en coordination et en formation des autres professeurs. En France, ce professeur sans discipline bénéficiant d'une formation propre comparable à celle des autres enseignants articule davantage des formes d'action indirectes à des formes d'action directes dirigées vers les élèves. Responsable du CDI, il peut créer les conditions pour optimiser les bienfaits de l'« entracte », ce temps entre les cours caractéristique des emplois du temps des collégiens et lycéens. Maître d'œuvre, il interagit avec toute la communauté éducative pour faciliter l'ouverture de l'établissement et l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias.

Mots-clés : France, Japon, professeur documentaliste, bibliothécaire enseignant, bibliothèque scolaire, enseignement, éducation, analyse de l'activité, curriculum.

INTRODUCTION

Dans un contexte de mondialisation, les comparaisons internationales en matière d'éducation ont souvent pour objectif principal l'optimisation de la performance des systèmes éducatifs au regard de la compétitivité économique (Malet, 2010). En cherchant à identifier les critères qui conduisent à l'accroissement des compétences de la main-d'œuvre, elles jouent « une fonction prépondérante pour l'orientation des politiques éducatives nationales » (Malet, 2011 : 110). Les grandes enquêtes font parfois l'objet de critiques en raison du caractère non exhaustif des objets évalués ou de leur pertinence au regard du contexte social, économique et culturel de chaque pays (De Ketele, 2010, 2015). Pour autant, elles présentent l'intérêt de pointer certains phénomènes que d'autres travaux peuvent étayer. L'enquête PISA de 2012 révèle par exemple que la France obtient des résultats sensiblement moins bons que le Japon, dans les trois domaines comparés entre les différents pays de l'OCDE : les mathématiques, la compréhension de l'écrit et la culture scientifique (tableau 1).

	% d'élèves peu performants (niveau 1 et moins)			% d'élèves très performants (niveaux 5 et 6)		
	Mathématiques	Compréhension de l'écrit	Culture scientifique	Mathématiques	Compréhension de l'écrit	Culture scientifique
Japon	11,1	9,7	8,4	23,7	18,5	18,2
France	22,3	18,9	18,7	12,9	12,9	7,9

Tableau 1. Performance des élèves aux résultats aux épreuves PISA 2012 (OCDE, 2014).

Plus généralement, elle confirme aussi que les performances de la France sont médiocres en termes d'efficacité comme en termes d'équité (De Ketele, 2015). Ce constat d'élitisme de la France n'est pas nouveau (Dubet, Duru-Bellat & Véréttout, 2010). De nombreux sociologues s'accordent sur la reconnaissance du lien entre inégalités sociales et difficulté scolaire. Pour y remédier, certains proposent de repenser la définition du tronc commun (Baudelot & Estabiet, 2009). D'autres interpellent directement la violence des pratiques : « Par exemple, lorsqu'un enseignant demande aux élèves de faire des recherches sur Internet, cela pose des problèmes d'inégalités matérielles (selon que le foyer soit équipé ou pas) et de maîtrise du langage » (Maurin, 2013 : 33). Cette forme d'injonction questionne tout autant les infrastructures des établissements que les pratiques enseignantes. Ainsi, la bibliothèque scolaire désignée au plan international par le terme générique *school library*¹ et la fonction des personnels y exerçant, constituent des éléments de compréhension des difficultés. Pour appréhender cette question, la présente étude recherche des éclairages en s'appuyant sur une démarche comparative entre le Japon et la France. Dans un premier temps, elle interroge les motifs originels qui ont conduit ces deux pays à se doter de telles structures et de *school librarians*², en les articulant aux grandes lignes de leurs politiques éducatives actuelles. Dans un second temps, pour tenter de comprendre le positionnement de ces métiers dans leurs systèmes éducatifs respectifs, elle propose une analyse comparative des métiers de « bibliothécaire enseignant » japonais et de « professeur documentaliste » français.

LES *SCHOOL LIBRARIES* : MOTIFS ORIGINELS ET HISTOIRES PARALLÈLES

Instaurer des lieux pour héberger les livres

L'Histoire des bibliothèques scolaires débute en France sous le Second Empire, après la consultation des instituteurs sur « les besoins de l'instruction primaire dans une commune rurale » (Nicolas, 2002) organisée fin 1860 *via* leur recrutement

¹ « A school library is a school's physical and digital learning space where reading, inquiry, research, thinking, imagination, and creativity are central to students' information-to-knowledge journey and to their personal, social, and cultural growth. This physical and digital place is known by several terms (e.g., school media centre, centre for documentation and information, library resource centre, library learning commons) but school library is the term most commonly used and applied to the facility and functions » (IFLA School Libraries Section Standing Committee, 2015 : 16).

² « A school librarian is responsible for the school's physical and digital learning space where reading, inquiry, research, thinking, imagination, and creativity are central to teaching and learning. This role is known by several terms (e.g., school librarian, school library media specialist, teacher librarian, *professeurs documentalistes*) but school librarian is the term most commonly used. The qualifications of school librarians vary across the world and may include librarians with or without teacher training and librarians with training in other library specialties » (IFLA School Libraries Section Standing Committee, 2015: 25).

par le ministère de l'instruction publique et des cultes. Elle est suivie d'un arrêté dont l'article 1 dispose qu'« il sera établi dans chaque école primaire publique une bibliothèque scolaire » (Ministère de l'instruction publique et des cultes, 1862). L'objectif vise à prêter gratuitement des livres de classe aux élèves et des ouvrages à leurs familles. L'article 2 précise que la responsabilité en revient à l'instituteur. « Cette bibliothèque sera placée sous la surveillance de l'instituteur dans une des salles de l'école » qui devra ranger les livres « dans une armoire-bibliothèque » (*ibid.*).

Au Japon, les bibliothèques scolaires apparaissent au tout début du XX^e, avec la création de la première bibliothèque pour les enfants dans une école de Kyoto en 1902, dans le contexte de la réforme éducative de l'ère Meiji, marquée par une modernisation du système éducatif et un fort développement de la scolarisation dans l'enseignement primaire (Oba, 2015). Si quelques autres sont créées les années suivantes, ce n'est véritablement qu'après la seconde guerre mondiale qu'elles se développent avec la promulgation de la loi des bibliothèques scolaires de 1953 (Unesco & Japan Library Association, 2007).

Faciliter la documentation pédagogique des enseignants

Dans les deux pays, l'histoire des bibliothèques scolaires est fortement liée à celle de la documentation pédagogique.

En France, elle constitue dans les faits la première préoccupation dans le second degré jusqu'à ce qu'en 1966 soient créés les SDI³, qui vont commencer à accueillir des élèves. Ces « services » correspondent à la fusion des bibliothèques scolaires et des services de documentation développés en particulier dans les lycées à partir de 1959. Ils amorcent la coexistence de deux logiques : celle d'un lieu de culture et de loisir pour les élèves et celle d'un lieu de ressources pour les enseignants. Le lieu adopte en 1974 sa désignation actuelle de CDI⁴ lorsqu'une circulaire intitulée « Aménagement de centres de documentation et d'information dans les établissements du second degré » fait nettement évoluer son positionnement : « Le centre documentaire ne doit pas rester seulement une banque de données de documentation et d'information, il doit devenir un véritable foyer d'animation pédagogique où professeurs et documentalistes bibliothécaires coopèrent étroitement, à certains moments de l'activité de la classe et de la vie éducative. Il s'agit de faciliter, non seulement l'acquisition du savoir, mais encore l'apprentissage de méthodes de recherche et de travail individuel et en équipe, qui aideront l'élève à grandir et à devenir "indépendant" » (Ministère de l'Éducation nationale, 1974). Cette circulaire s'inscrit dans la lignée du slogan du ministère Fontanet *Apprendre à apprendre* qui traduit l'intérêt d'introduire de nouvelles méthodes de travail prenant appui notamment sur le document (Étévé, 2005). En même temps qu'elle redéfinit la fonction du lieu, elle en rebaptise les personnels responsables : les « documentalistes » et « bibliothécaires » deviennent des « documentalistes bibliothécaires ».

Au Japon, c'est la loi des bibliothèques scolaires de 1953 qui va rompre avec le premier modèle, limité à « fournir aux membres du corps enseignant des ouvrages de référence et des livres hors programme » (Unesco & Japan Library Association, 2007). Dès lors, les fonctions de ces lieux sont orientées directement vers les appren-

³ SDI : « Services de Documentation et d'Information ».

⁴ CDI : « Centre de Documentation et d'Information », désignation exclusivement française qui renvoie à une certaine conception de la bibliothèque scolaire.

tissages et le développement des élèves. Il s'agit de « procurer aux élèves et aux professeurs les ouvrages qui leur sont nécessaires, contribuer à la mise en œuvre des programmes d'études et favoriser l'activité culturelle [...] habituer les étudiants à utiliser les services des bibliothèques pour assurer leur développement sur le plan social et individuel » (*ibid.*). Pourtant, cette loi met avant tout l'accent sur la nécessité de diversifier le fonds documentaire, tant au niveau des domaines de connaissance qu'au niveau des supports documentaires (*ibid.*). Elle ne développe pas explicitement la vocation pédagogique des bibliothèques. L'emploi d'un enseignant spécifique devient possible mais cela reste seulement une éventualité. Lorsqu'elle est révisée en 1997, une étape est franchie en ce sens dans la mesure où la création d'un poste de bibliothécaire enseignant dans les écoles ou établissements de plus de 12 classes est rendue obligatoire au plus tard au 1^{er} avril 2003 (Japan Library Association, 2011).

Dans les deux pays, l'évolution des fonctions des espaces et des métiers présente donc un certain parallélisme. Cependant, une divergence majeure marque le développement des bibliothèques scolaires : le Japon retient un modèle unique du premier au second degré, tandis que la France opère une distinction entre les deux niveaux d'enseignement. Des personnels spécifiques sont associés aux CDI dans le second degré, ce qui n'est pas le cas des BCD⁵ dans le premier degré. En revanche, les priorités des deux pays convergent en un point : l'incitation à la lecture.

Inciter à la lecture

Au Japon, la loi des bibliothèques scolaires de 1953 fixe dans le détail les proportions de « collections » et insiste sur la nécessité d'incorporer au moins une salle de lecture et des salles de réunion dans les bibliothèques scolaires (Unesco & Japan Library Association, 2007). Cependant, la promotion de la lecture est loin d'être confinée à ce lieu puisque depuis 1988, tous les élèves débutent la classe tous les matins par un temps de lecture de dix minutes. De même, à l'instar des défis-lecture, animation très développée en France suite à la parution de l'ouvrage de Maga et Méron (1990), les *biblio-battles* sont très répandues depuis 2007. Globalement, les pratiques de lecture se sont élargies à l'école et en dehors depuis la promulgation de la loi du 12 décembre 2001 sur la promotion de la lecture des enfants qui a instauré trois mesures importantes : établir des partenariats entre les collectivités territoriales, les écoles et d'autres institutions ; imposer aux départements et communes d'élaborer un projet de promotion de la lecture ; organiser une journée nationale de la lecture des enfants le 23 avril cofinancée par l'État et les collectivités locales (Ichikawa, 2005).

En France, la circulaire sur l'aménagement des CDI de 1974 impose également la création d'espaces aux fonctions distinctes (salle de lecture, salle de travail). En 1986, une autre circulaire définissant les missions des personnels exerçant dans les CDI souligne que « le documentaliste-bibliothécaire devra ainsi faire en sorte que le centre soit un lieu de rencontres et d'échanges que les élèves fréquentent volontiers, soit pour rechercher des informations nécessaires à leur travail, soit pour le plaisir de lire et de découvrir » (Ministère de l'Éducation nationale, 1986).

Au Japon comme en France, l'incitation à la lecture constitue donc un objectif que la création des bibliothèques scolaires et des CDI vise à servir. En France cependant, l'association des termes « documentation » et « information », qu'il s'agisse d'un « service » (SDI) ou plus tard d'un « centre » (CDI) pourrait laisser supposer que

⁵ BCD : « Bibliothèque Centre Documentaire ».

ces lieux permettent de proposer aux élèves des activités plus diversifiées que dans les bibliothèques scolaires japonaises. Cependant, ces lieux ne constituent qu'un des espaces de chaque établissement. Certaines pratiques liées à la « documentation » et à l'« information » peuvent être développées dans d'autres contextes scolaires, comme en témoigne l'exemple de la « *lecture class* » le matin au Japon. Au bilan, alors que la durée de l'instruction obligatoire passe de 11 à 15 ans en 1947 au Japon⁶ et de 14 à 16 ans en 1959 en France, les deux pays ont un objectif commun : multiplier les bibliothèques scolaires et réorienter progressivement leur activité en direction des élèves. En France, cette option se décline différemment entre le second et le premier degrés. Alors que le ministre Fontanet promet un CDI partout à l'horizon 1978, les BCD des écoles maternelle et élémentaire prennent leur essor à l'époque du tiers-temps pédagogique en 1969, jusqu'à leur généralisation à partir de 1984. Au Japon, dès 1954, 60 % des écoles élémentaires⁷ et près des établissements secondaires sont dotés de bibliothèques scolaires (Unesco & Japan Library Association, 2007). En 2015, alors que la population résidant en zone urbaine est de 56,3 %, contre 34,7 % en France⁸, on trouve des bibliothèques scolaires dans toutes les écoles élémentaires ainsi que dans tous les collèges, lycées et établissements accueillant des élèves handicapés. En revanche, il n'y en a pas dans les écoles maternelles.

Si dans les deux pays les *school libraries* se développent dans le second degré, elles ne le font pas dans les mêmes conditions : tandis que la France les confie au professeur documentaliste, le Japon y fait se côtoyer plusieurs catégories de personnels.

LES SCHOOL LIBRARIANS : DÉVELOPPEMENT ET POSITIONNEMENT DES MÉTIERS DANS LEUR SYSTÈME ÉDUCATIF

Les systèmes éducatifs des deux pays sont organisés différemment sur plusieurs plans. Les secteurs d'enseignement, les modes de gestion et de recrutement des personnels, l'autonomie des établissements, l'encadrement des élèves par les enseignants, constituent des caractéristiques qu'il convient de prendre en considération pour situer les métiers de *school librarians* que le Japon et la France ont développés.

Les caractéristiques des secteurs et degrés d'enseignement

Au Japon, coexistent trois secteurs d'enseignement (national, public, privé). Moins de 1 % des écoles, collèges et lycées font partie du secteur national. Les secteurs public et privé sont représentés de façon très inégale selon les niveaux d'enseignement. Ainsi, environ 94 % des universités à cycle court, 73 % des autres universités, 82 % des écoles maternelles, 30 % des lycées, 11 % des écoles élémentaires et 7 % des collèges appartiennent au secteur privé (Oba, 2015 : 17). La forte privatisation des écoles maternelles, associée au fait que les garderies offrent une plus grande amplitude d'ouverture, conduit à ce qu'en 2013, seulement un peu plus d'un enfant sur deux de moins de 6 ans soit scolarisé (*ibid.* : 19).

⁶ Cette modification fait partie des principales mesures définies par la loi fondamentale de l'éducation, votée en 1947.

⁷ Les écoles maternelles ne disposent qu'exceptionnellement d'une bibliothèque scolaire.

⁸ Données OCDE 2012.

En France, la très grande majorité des écoles et établissements relève du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Seuls quelques écoles et établissements sont sous tutelle d'autres ministères (santé et agriculture principalement). Pour ce qui concerne le ministère de l'éducation nationale, le secteur privé représente en métropole et dans les départements d'Outre-Mer environ 10 % des écoles du premier degré et un tiers des établissements du second degré (25 % des collèges, 40 % des lycées), tandis que la part des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur privé est de 17,7 % (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2015a). Contrairement au Japon, la part du secteur privé augmente progressivement de la maternelle au lycée, tandis que le taux de scolarisation des enfants de 3 à 6 ans avoisine les 100 % tous secteurs confondus (*ibid.*), contre un peu plus de 50 % au Japon.

Les modes de gestion des établissements et le recrutement des personnels

Au Japon, l'enseignement public primaire et secondaire est administré à trois niveaux : l'État (via le MEXT⁹), le département et la commune. Si l'État se charge principalement d'établir un cadre fondamental pour le système éducatif, de définir les programmes, d'autoriser l'édition des manuels scolaires et de les subventionner, de rémunérer les enseignants, de définir les programmes de formation initiale qui seront mis en œuvre dans les universités et de soutenir la recherche en éducation, ce sont les collectivités territoriales qui assurent la responsabilité de l'administration de l'enseignement primaire et secondaire. Pour cela, elles disposent d'une instance : le conseil de l'éducation. Cet organisme délibérant relativement indépendant est présent à l'échelon municipal pour l'enseignement obligatoire (école et collège) et départemental pour les lycées (Oba, 2015). Son champ de compétences est vaste : gestion et évaluation des écoles et des établissements, aménagement et entretien des installations scolaires ; rémunération, recrutement, nomination et promotion des personnels ; formation continue des enseignants ; aménagement des rythmes scolaires ; santé et sécurité des personnels et des élèves ; carte scolaire, choix des manuels scolaires, etc. Cependant, « certaines prérogatives du conseil de l'éducation sont déléguées aux directeurs d'école », comme « l'organisation du programme scolaire » (*op. cit.* : 23) sous réserve de conformité aux directives ministérielles.

En France, dans le secteur public, le rôle de l'État est plus important qu'au Japon. En plus de définir un cadre pour les programmes et la formation initiale afférente aux métiers du professorat et de l'éducation, il rémunère les personnels d'enseignement et d'éducation, procède à leur recrutement et organise les modalités de leur nomination (à l'échelon national dans le second degré, à l'échelon académique dans le premier degré). Depuis les lois de décentralisation des années quatre-vingt, les domaines de compétence des collectivités territoriales ont évolué progressivement. Ils concernent principalement la construction, l'équipement et l'entretien des locaux, l'organisation de la restauration scolaire et des transports scolaires, le recrutement et la gestion des personnels non enseignants (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2014a).

⁹ MEXT : « ministère de l'éducation, de la culture, des sports, de la science et de la technologie ».

L'autonomie des établissements

Au Japon, les écoles élémentaires et les collèges offrent des programmes d'enseignement identiques dans tout le pays. Il n'en est pas de même dans les lycées, qui disposent d'une grande autonomie et dispensent des contenus non uniformisés (Oba : 28). Cette situation inégalitaire sur le territoire, au-delà de la période d'instruction obligatoire, n'existe pas en France, où les programmes définis nationalement de l'école maternelle au lycée s'appliquent dans toutes les écoles et établissements.

*L'encadrement des élèves par les enseignants du second degré,
dont les school librarians enseignants (bibliothécaires enseignants japonais
et professeurs documentalistes français)*

En 2012-2013, dans l'enseignement secondaire, le nombre d'élèves par enseignant est moins élevé au Japon qu'en France (11,7 au Japon¹⁰ contre 12,8 en France¹¹). En revanche, concernant les *school librarians*, la France est mieux lotie : près de 100 % des collèges et lycées publics (environ 80 % dans l'enseignement privé) disposent au moins d'un poste de professeur documentaliste¹² (tableaux 2 et 3) ; au Japon (tableau 4), les bibliothécaires enseignants ne sont présents que dans environ 61 % des collèges et dans 83 % des lycées. Si dans les écoles, collèges et lycées, la couverture en postes de bibliothécaires enseignants avoisine les 100 % dans les écoles et établissements de plus de 12 classes du secteur public, elle n'est que d'environ un tiers dans les écoles élémentaires et collèges de 12 classes et moins.

<i>Selon le type d'établissement</i>	<i>Part des établissements ayant au moins un professeur documentaliste certifié</i>
Collèges	94,6
Lycées	96,8
Lycées Professionnels	90,0
Enseignement supérieur	100,0
<i>Total</i>	<i>94,6</i>

Tableau 2. Les professeurs documentalistes dans l'enseignement public en France au 1er février 2015.

Source : MENESR / DEPP annuaires EPP 2015 - Traitement : DEPP-A2 / SJ / 28 Mai 2015

<i>Selon le type d'établissement</i>	<i>Part des établissements ayant au moins un professeur documentaliste certifié</i>
Collèges	79,2
Lycées	85,3
Lycées Professionnels	73,1
Enseignement supérieur	75,0
<i>Total</i>	<i>80,7</i>

Tableau 3. Les professeurs documentalistes dans l'enseignement privé en France au 1er février 2015.

Source : MENESR / DEPP annuaires EPP 2015 - Traitement : DEPP-A2 / SJ / 28 Mai 2015

¹⁰ Données MEXT, 2013.

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/_icsFiles/afieldfile/2013/05/16/1330588_1.pdf

¹¹ Données UNESCO 2012.

¹² En France, depuis la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, un CAPES de documentation a été créé et chaque établissement doit être doté d'un CDI.

Au Japon, la loi des bibliothèques scolaires de 1953 prévoit de doter les écoles d'un nombre d'assistants proportionnel à leur taille et de « maîtres-bibliothécaires » (Unesco & Japan Library Association, 2007), enseignants bénéficiant d'une spécialisation complémentaire : « les maîtres qui s'occupent de la bibliothèque doivent recevoir une formation spéciale » (*ibid.*). Si bien qu'en 1954, on compte en moyenne 2,1 « maîtres-bibliothécaires » par école primaire (contre 1,9 dans le secondaire du 1^{er} cycle et 2,8 dans le 2nd cycle) (*ibid.*).

	Total Écoles	Écoles (> 12 classes)	Total Collèges	Collèges (> 12 classes)	Total Lycées	Lycées (> 12 classes)
Secteur National	91,9%	93,0%	68,5%	93,9%	70,6%	100,0%
Secteur Public	64,5%	99,8%	61,1%	99,2%	85,0%	99,2%
Secteur Privé	63,4%	89,6%	61,4%	85,8%	78,6%	87,6%
Total	64,6%	99,6%	61,2%	98,4%	83,2%	95,9%

Tableau 4. Couverture des établissements japonais en postes de « Bibliothécaires Enseignants » par secteur d'enseignement.

(Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, des sciences et des technologies, 2013c)

Cependant, depuis la révision de cette loi en 1997, deux métiers coexistent : celui de « bibliothécaire scolaire » ou *gakko-shisho* (personnel non enseignant et sans formation) et celui de « bibliothécaire enseignant » ou *shisho-kyoyu* (personnel enseignant spécialisé, formé à l'université). Par ailleurs, la création d'un poste de bibliothécaire enseignant dans chaque école (du 1^{er} ou du 2nd degré) de plus de 12 classes est exigée. Enfin, une nouvelle réforme de cette loi en 2014 crée un statut, jusqu'ici inexistant, pour les bibliothécaires scolaires. Toutefois, cette disposition n'est pas assortie d'une formation.

En France, les premiers documentalistes-bibliothécaires apparus dans le second degré à partir de 1974 sont le plus souvent des professeurs de discipline aux statuts divers. Lorsqu'en 1977 une circulaire précise leurs tâches et fonctions (Ministère de l'éducation) aucune formation continue n'est mise en place. Pour ces personnels en reconversion, ce n'est qu'en 1983 que les MAFPEN¹³ conçoivent un module spécifique. Quant à la formation initiale, elle débute avec la création des IUFM¹⁴ qui, comme le « professeur certifié en sciences et techniques documentaires » sont instaurés par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. L'universitarisation de la formation commence en 1991, suite aux premiers recrutements au CAPES de documentation. Elle se poursuit depuis 2010 avec la masterisation.

Dans les deux pays, les métiers font face à des évolutions récentes. Certaines convergent, comme la reconnaissance d'une certaine expertise nécessitant la mise en place d'une formation spécifique et les évolutions statutaires, pour partie liées à l'existence de dynamiques impulsées par des collectifs professionnels, notamment par l'association des bibliothécaires scolaires créée en 1950 au Japon, et par la FAD-BEN¹⁵ créée en 1972 en France (Chapron, 2015). D'autres divergent, comme celle du choix d'un métier bipolaire avec des tâches effectuées à temps partiel en sus de cours

¹³ MAFPEN : « Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale ».

¹⁴ IUFM : « Institut Universitaire de Formation des Maîtres ».

¹⁵ FADBEN : « Fédération des Enseignants Documentalistes de l'Éducation Nationale ».

de discipline pour le bibliothécaire enseignant japonais, vs celui d'un métier propre, exercé à temps plein par le professeur documentaliste en France. De plus, le modèle diffère par l'accompagnement humain qui environne les *school libraries* puisqu'au Japon coexistent le bibliothécaire scolaire et le bibliothécaire enseignant, tandis qu'en France une seule catégorie de personnel y exerce : le professeur documentaliste.

*L'encadrement des élèves par des school librarians non enseignants
(bibliothécaires scolaires japonais)*

Au Japon, les collectivités territoriales rémunèrent et recrutent les bibliothécaires scolaires dans le secteur public (les municipalités pour les écoles élémentaires et collèges, les régions pour les lycées). Dans les différents secteurs, ils sont plus nombreux en lycée et ils exercent leurs fonctions aux côtés des bibliothécaires enseignants (tableau 5).

	Écoles	Collèges	Lycées
Secteur National	52,7%	53,4%	82,4%
Secteur Public	47,9%	47,6%	71,0%
Secteur Privé	38,0%	56,3%	59,0%
Total	47,8%	48,2%	67,7%

Tableau 5. Couverture des établissements japonais en postes de « Bibliothécaires Scolaires » par secteur d'enseignement.

(Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, des sciences et des technologies, 2013c)

POSITIONNEMENT ET PÉRIMÈTRE DES MÉTIERS DE *SCHOOL LIBRARIANS*

*Le positionnement des métiers
dans les orientations récentes des politiques éducatives*

Alors que les élèves japonais se positionnent parmi les plus performants des 65 pays ayant participé à l'enquête PISA 2012, les quatre principales orientations du second plan fondamental de promotion de l'éducation adopté au Japon en 2013 pour une durée de cinq ans témoignent davantage d'une volonté de renforcer la dimension sociale de l'apprentissage que de consolider le bon niveau de compétences et de connaissances acquis dans les trois domaines comparés dans l'enquête internationale de l'OCDE. Les deux premières ambitionnent de développer les compétences sociales et les ressources humaines pour impulser des changements dans différents secteurs de la société. La troisième vise à assurer l'apprentissage de tous au moyen d'un réseau sécurisé et d'un large panel de possibilités, tandis que la quatrième a pour objectif de faciliter la création de communautés actives, capables d'engendrer une dynamique de solidarité caractérisée par un cercle vertueux où la société nourrit « les gens » et où « les gens » créent la société. Dans cette perspective, le plan décline trente mesures de base, parmi lesquelles figurent deux mesures susceptibles d'affecter directement l'évolution des deux métiers de bibliothécaire. La mesure 11, « promotion de l'apprentissage comme un moyen de résoudre les problèmes sociaux actuels », prévoit de soutenir les activités de lecture des enfants en différents temps et lieux, en instaurant à l'école un créneau de lecture simultané à tous les niveaux et en développant les collaborations entre écoles et bibliothèques publiques, pour mieux sensibiliser les enfants à

l'importance de la lecture (Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, des sciences et des technologies, 2013a). La mesure 25, « mise en place d'environnements éducatifs pour optimiser les conditions d'apprentissage », concerne à la fois les bibliothèques scolaires et leurs bibliothécaires. Il s'agit de renforcer la place des technologies de l'information et de la communication pour faciliter les activités de coopération et les pratiques innovantes, mais aussi l'encadrement, en diversifiant les personnels pour assurer au mieux la promotion des ressources et la diffusion de journaux (Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, des sciences et des technologies, 2013b).

En France, tandis que les élèves obtiennent de nettement moins bons résultats dans les trois domaines de l'enquête PISA 2012, la « loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République » fixe comme première priorité la réduction des inégalités et la réussite de tous. Pour y parvenir, elle définit un ensemble d'objectifs : améliorer les moyens d'apprendre à l'école primaire, la formation des enseignants dans les ESPE¹⁶, les rythmes scolaires, la prise en compte du numérique et de ses atouts pour l'apprentissage, le climat scolaire, la lutte contre le décrochage ; rénover les programmes et le socle commun ; renforcer l'éducation prioritaire ; moderniser les métiers de l'éducation nationale. Parallèlement, la loi ne mentionne la lecture qu'en la rapportant à la maîtrise de compétences de base en fin de CE1, sans évoquer la diversification des activités de lecture, ni les termes bibliothèque, bibliothécaire, CDI, document, documentation, professeur documentaliste (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013). En revanche, elle précise que les professeurs documentalistes doivent être « particulièrement concernés et impliqués dans les apprentissages liés au numérique » (*ibid.*). Le fait d'attribuer une fonction spécifique à ce métier pourrait laisser supposer que cela participe de l'objectif de modernisation annoncée des métiers de l'éducation nationale, d'autant que la ministre de l'éducation nationale justifie le lien entre l'évolution des métiers de l'éducation et de l'école : « Pour que cette refondation réussisse, il était indispensable que tous les métiers de l'Éducation nationale soient repensés et que les missions des personnels correspondent à cette nouvelle ambition pour l'école » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2014b). Cependant, la manière dont est « repensé » le métier de professeur documentaliste se limite dans les décrets d'application de cette loi à une modification concernant leur temps de service en établissement de trente heures, instauré en 1979 (Ministère de l'Éducation) : « Les 30 heures peuvent comprendre, avec leur accord, des heures d'enseignement [...] Chacune d'elle est alors décomptée pour la valeur de 2 heures » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015b), sachant que « les heures d'enseignement correspondent aux heures d'intervention pédagogique devant élèves telles qu'elles résultent de la mise en œuvre des horaires d'enseignement définis pour chaque cycle » (*ibid.*). Aussi, ni le rôle ni la hauteur de l'intervention des professeurs documentalistes n'étant défini, la question de leur fonction enseignante et de sa spécificité reste posée.

¹⁶ ESPE : « École Supérieure du Professorat et de l'Éducation ».

*Les périmètres des school libraries et des school librarians
sont-ils indissociables ?*

Au Japon comme en France, la *school library* est un lieu de travail investi par tous les enseignants dans le premier degré. Il n'en est pas de même dans le second degré au Japon, où cet espace est très rarement utilisé pendant leurs cours, sa vocation première étant de favoriser les pratiques de lecture, principalement en dehors des cours. De plus, contrairement aux CDI (Bruillard, Corbin-Ménard, Khaneboubi, Loffreda, 2015), la *school library* japonaise n'est pas toujours dotée d'ordinateurs et son fonds documentaire n'est pas systématiquement informatisé (tableau 6).

	Nombre d'établissements	Pourcentage de biblio- thèques scolaires do- tées de bases de don- nées informatisées	Pourcentage de biblio- thèques scolaires do- tées d'ordinateurs mis à disposition des élèves
École élémentaire (6 à 12 ans)	20 693	64,1%	38,7%
Collège (12 à 15 ans)	9 720	65,1%	35,5%
Lycée (15 à 18 ans)	3 602	87,2%	69,1%
Total	36 483	65,5%	39,7%

Tableau 6. L'informatique dans les bibliothèques scolaires au Japon, secteur public.
(Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, des sciences et des technologies, 2013c)

Au Japon, la fonction des équipements scolaires n'est pas la même qu'en France. Chaque école, collège ou lycée dispose au moins d'une piscine dans son enceinte. La bibliothèque scolaire constitue, au même titre que les équipements sportifs ou les salles de musique, l'un des lieux mis à disposition des élèves en dehors des cours.

Ainsi, bien que dans les deux pays les *school librarians* soient associés aux *school libraries*, les logiques différentes sous-tendues par leurs politiques éducatives pourraient amener à se demander si la comparaison des métiers est finalement possible.

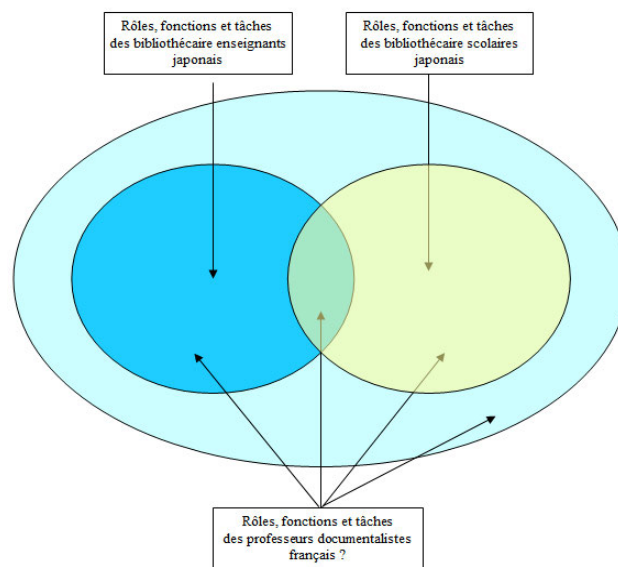


Figure 1. Métier de professeur documentaliste français vs métiers de bibliothécaire japonais.

Les hypothèses mises à l'épreuve ici se rapportent au positionnement du métier de *school librarian* français par rapport aux deux métiers que le Japon a choisi d'associer aux *school libraries* (figure 1). Il s'agit de déterminer si le professeur documentaliste français exerce un métier similaire à celui du bibliothécaire enseignant ou à celui des deux métiers de bibliothécaires japonais réunis, ou encore s'il exerce un métier se situant à l'intersection des deux métiers japonais, ou enfin s'il exerce un métier englobant, dépassant voire transcendant les deux métiers japonais.

Cette étude, en comparant les rôles et tâches des *school librarians* japonais et français, vise à clarifier les contours des métiers. En se focalisant sur leurs éventuels chevauchements, empiètements, superpositions, dans les formes d'action directes et indirectes (Corbin-Ménard, 2013), elle cherche précisément à saisir ce que l'organisation retenue par le Japon révèle de la fonction enseignante du professeur documentaliste en France. Plus largement, c'est en examinant les dissonances et les consonances des paradigmes associés aux systèmes éducatifs japonais et français que l'étude questionne les frontières de la fonction enseignante dans ces deux pays.

CADRE THÉORIQUE

Le Japon et la France ont fait un choix commun : doter leur système éducatif d'un personnel enseignant dont la mission s'exerce pour partie dans un lieu spécifique : la *school library*. Pour autant, à l'heure où existe un certain consensus international consistant à définir les politiques scolaires en fonction d'impératifs économiques (Malet, 2012) orientés principalement vers la formation d'« une main-d'œuvre compétente et flexible » (*ibid.* : 78), on peut se demander si les deux pays, par l'emploi des *school librarians*, poursuivent des objectifs identiques. L'étude ne prétend pas répondre à cette question. Toutefois, en questionnant les périmètres propres aux métiers de bibliothécaire enseignant japonais et de professeur documentaliste français, elle ambitionne d'appréhender les choix jugés nécessaires à l'efficacité des deux systèmes éducatifs. Pour cela, elle mobilise principalement deux champs de recherche : les courants de l'analyse du travail et la sociologie du *curriculum*. Dans les deux pays, il s'agit de questionner la construction de ces métiers atypiques. En France par exemple, depuis 2013, le « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » reconnaît au professeur documentaliste les compétences communes à tous les professeurs auxquelles s'ajoutent des compétences spécifiques (Ministère de l'éducation nationale, 2013). Malgré cette apparente consolidation récente de l'instance « impersonnelle », qui codifie le métier sans prendre en compte le contexte ni l'activité effective du sujet (Clot, 2005), ce métier peine à se construire, notamment parce que les trois autres instances de la construction d'un métier définies par Clot et son équipe (2005, 2007) sont fragilisées par des malentendus sur la conception de sa fonction enseignante (Corbin-Ménard, 2013, 2015). Cette étude comparative est centrée sur les ressorts de l'instance « impersonnelle » (Clot, *ibid.*). Partant du « travail prescrit » et non du « travail réel » (Rabardel *et al.*, 2007 ; Saujat, 2007) qu'il serait nécessaire de connaître pour approfondir les contours des métiers, elle se focalise sur les rôles, tâches ou fonctions assignées aux enseignants et personnels des bibliothèques scolaires. Elle intègre l'importance de l'activité humaine et avec elle les apports de psychologues sociocognitivistes soviétiques (Basov, Leontiev, Vygotski, Rubinstein, Ochanine) et de psychologues du travail français (Ombre-

dane & Faverge, Leplat) qui mettent en avant la capacité du sujet à analyser la tâche, qui correspond au « but donné dans des conditions déterminées » (Leontiev, 1976 : 96), et à la redéfinir relativement à son environnement.

Considérant que les rôles, tâches et fonctions des enseignants ont à voir avec la formation des élèves, cette étude se réfère également à la sociologie du curriculum, dont les travaux se sont intéressés aux tensions idéologiques liées à la sélection des savoirs à transmettre. Eisner (1985), en distinguant *the three curricula that all school teach*, apporte ses éclairages sur une lecture possible des buts poursuivis en termes d'éducation et d'apprentissage. Il identifie un *explicit curriculum*, rendu visible par exemple dans les présentations que les ministères de l'éducation, les organismes de formation ou les écoles font des programmes qu'ils destinent à leurs publics ; à celui-ci, il oppose un *implicit curriculum*, que les institutions ont pensé mais que, intentionnellement ou non, elles n'ont pas communiqué ; enfin, il estime que pour mieux cerner ce qui est appris à l'école, il convient de prendre en compte ce qu'elle n'apprend pas, the *null curriculum*. Lorsque Forquin poursuit ces travaux en France, il propose une autre conception du métier d'enseignant, consistant à prendre en considération non seulement un *curriculum restreint* prescrit officiellement et destiné à être appris par les élèves dans un ordre déterminé, mais aussi un « *curriculum élargi* » qui comprend tout ce qui est transmis ou enseigné, comme certaines valeurs ou comme la socialisation (Forquin, 2008).

MÉTHODOLOGIE

L'enquête comparative s'est structurée par l'alternance de temps d'échange à visée exploratoire avec un enseignant-chercheur japonais venu étudier le métier de professeur documentaliste et de temps de recherche de compléments et de confrontation d'informations. Le recueil de données s'est étalé d'avril à septembre 2015. Il s'est constitué *via* une dizaine d'entretiens d'une demi-journée et *via* un recueil de documents authentiques nécessitant le plus souvent de se garantir de la fiabilité de la traduction. L'objectif consistait à comparer l'histoire des *school librairies* et des *school librarians* ; les usages des *school librairies* ; les rôles, fonctions et tâches des enseignants du second degré et des *school librarians* ; les enseignements, emplois du temps et activités des élèves en dehors des cours.

La lecture de travaux scientifiques et la sélection d'informations issues d'organismes nationaux et internationaux ont permis de confirmer, d'approfondir ou de nuancer les propos échangés. Ces principales sources se sont partagées entre les travaux conduits par Oba sur le système éducatif japonais (2015) et Sunaga (2012, 2014) sur le cursus des bibliothécaires japonais et l'histoire des bibliothèques scolaires au Japon, les sites des ministères de l'éducation des deux pays, des statistiques demandées à la DEPP¹⁷ pour les besoins de l'étude, les sites et rapports d'organismes internationaux : l'IFLA¹⁸ pour la définition des compétences Se rapportant à l'*information literacy*, l'Unesco pour son archivage de texte de lois internationales, l'OCDE pour les enquêtes qu'elle conduit via le Programme International de Suivi des Acquis des

¹⁷ DEPP : « Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance ».

¹⁸ IFLA : « International Federation of Library Associations ».

élèves (PISA) et pour les autres données statistiques sur l'éducation dans les trente-quatre pays membres qui la composent.

RÔLES, FONCTIONS ET TÂCHES DES PERSONNELS D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉDUCATION

Les personnels exerçant en collège et lycée

Au Japon, chaque école élémentaire, collège ou lycée comprend un chef d'établissement, au moins un chef d'établissement adjoint, des professeurs de discipline, un professeur infirmier, un professeur diététicien, un professeur « bibliothécaire enseignant », un bibliothécaire scolaire. Trois catégories de professeurs ont des missions particulières : 1) le professeur infirmier, titulaire d'une licence spécialisée, est chargé des soins aux élèves et de l'éducation à la santé, développée par ailleurs dans le cadre des cours d'éducation physique ; 2) Le professeur diététicien, titulaire d'une licence d'enseignement et d'un diplôme de diététicien. Il contrôle l'équilibre des repas et prend en charge l'éducation alimentaire des élèves, le temps de restauration étant exploité à l'école et au collège pour promouvoir les bonnes habitudes de nutrition et de consommation ; 3) Le bibliothécaire enseignant, titulaire d'une licence d'enseignement et d'une certification définie par le ministère de l'éducation dans une ordonnance issue de la loi sur les bibliothèques scolaires de 2007 (Yamamoto & Oshiro, 2013).

En France, contrairement au Japon, la dotation en personnels diffère entre premier et second degrés. Seuls des professeurs des écoles exercent à temps plein dans les écoles, tandis que dans les collèges et les lycées coexistent plusieurs catégories de personnels : un chef d'établissement, le plus souvent un adjoint au chef d'établissement, des professeurs de discipline, au moins un professeur documentaliste, une équipe de vie scolaire constituée d'au moins un CPE et d'assistants d'éducation dont le rôle principal est d'accompagner les élèves avec des objectifs éducatifs en dehors et à la périphérie des cours. Depuis 2011, professeurs de discipline et professeurs documentalistes doivent être titulaires d'un master pour enseigner. La « certification » complémentaire est réservée à trois secteurs disciplinaires : les arts, l'enseignement en langue étrangère dans une discipline non linguistique, le français langue seconde (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2004).

Activités d'enseignement et de non-enseignement

Au Japon, les professeurs exercent des activités d'enseignement de non-enseignement. Ces dernières sont particulièrement développées dans le secondaire : « Dans le principe, tous les élèves sont censés participer à une des activités sportives ou culturelles de leur choix, même si ce n'est pas une obligation. Chaque activité sportive ou culturelle, organisée sous forme de "club", est encadrée par un enseignant au moins » (Oba : 65). Même s'il n'existe pas certification, chaque enseignant a une spécialité, en plus de sa discipline. Par exemple, un professeur d'histoire peut s'occuper d'un club de tennis. Cela fait partie de ses tâches, au même titre que les heures d'enseignement. Aux activités d'enseignement et extra-curriculaires s'ajoutent la surveillance des élèves, leur accueil à la bibliothèque (dans les écoles élémentaires et collèges de 12 classes et moins sans bibliothécaire enseignant), des réunions hebdomadaires avec l'ensemble des personnels de l'établissement, etc. En cela, le modèle ja-

ponais rejoint le premier des quatre principes de répartition des fonctions des enseignants repérés par Obin dans les pays européens selon lequel « les enseignants sont tenus de travailler un nombre d'heures déterminé par semaine et d'exercer des activités d'enseignement et de non-enseignement (Danemark, Grèce, Pays-Bas, Norvège, Espagne, Suède) » (2011 : 99).

En France, les professeurs de discipline exercent surtout des activités d'enseignement. Ni leur implication dans l'animation de clubs, ni la surveillance ni l'accueil des élèves au CDI n'étant obligatoires, ces activités de non-enseignement sont rares. En cela, le modèle français correspond au quatrième principe de répartition des fonctions des enseignants (Obin, 2011 : 99) selon lequel « seul un nombre d'heures d'enseignement hebdomadaire est exigé, aucun horaire n'étant imposé pour les activités de non-enseignement (Belgique, Finlande, France, Irlande, Portugal) ».

Si le temps de travail statutaire annuel des enseignants en France est de 1 607 heures contre 1 891 au Japon (OECD, 2014), il ne peut toutefois pas être comparé car dans les deux cas, le temps dédié aux nombreuses tâches discrétionnaires ne peut être quantifié. Ainsi au Japon, les enseignants encadrent des rencontres sportives ou des sorties culturelles le soir et le samedi, tandis qu'en France, les temps de concertation laissés à l'appréciation des équipes peuvent représenter un temps de travail important. Par ailleurs, on peut s'interroger sur l'étanchéité des activités d'enseignement et de non-enseignement : ce cloisonnement est-il toujours pertinent dans le cas du professeur japonais qui anime un club ou accueille des élèves à la bibliothèque, ou bien encore dans celui du professeur documentaliste français qui tantôt accompagne les élèves de différentes classes dans le travail personnel prescrit par un professeur de discipline au CDI, tantôt prend en charge les élèves d'une classe dans l'intention de leur faire acquérir des compétences spécifiques ?

Le cas des school librarians

Au Japon, le bibliothécaire enseignant a pour principale activité d'enseigner une discipline, à hauteur 16 heures de cours par semaine environ, contre 20 heures pour les autres enseignants. Un groupe de travail piloté par le ministère de l'éducation a identifié quatre domaines dans lesquels il partage des rôles et fonctions avec le bibliothécaire scolaire pendant 4 à 5 heures hebdomadaires : la gestion de la bibliothèque, les services aux usagers, la lecture, la coordination avec les différentes disciplines. Cette catégorisation ne s'appuie pas sur les textes ministériels définissant les missions ou les compétences des personnels car aucune formalisation n'existe à ce sujet. Elle résulte de l'identification des domaines de tâches (administration, service quotidien, activités de lecture, aide à la recherche d'information) et des tâches spécifiques qui s'y rapportent. Aussi, la terminologie (traduite) « rôles et fonctions » laisse-t-elle supposer une logique déductive à partir de l'activité effective des sujets. La schématisation à laquelle a abouti ce groupe de travail permet de distinguer la nature et la fréquence des tâches effectuées. D'un côté, il apparaît qu'au quotidien, seul le bibliothécaire scolaire assume les plus techniques comme la gestion matérielle, la comptabilité, le catalogage et l'indexation, la décoration, le prêt ou encore l'organisation d'expositions. De l'autre, il ressort que le travail du bibliothécaire enseignant est davantage centré sur des activités de programmation. C'est en effet lui seul qui détermine les orientations annuelles pour la bibliothèque et le projet de lecture en les articulant à la formation des autres professeurs quant aux usages du lieu et aux activités

de lecture. Pour autant, la part d'implication dans ces différents domaines varie selon le niveau d'exercice. Ainsi, à l'école élémentaire, il axe principalement le projet de lecture sur son apprentissage, auquel il prend plus part que les autres enseignants. Parallèlement, le bibliothécaire scolaire propose lui aussi des activités de lecture, mais il n'a pas pour objectif de développer des compétences. Peu présent dans le lieu, le bibliothécaire enseignant n'en est pas considéré comme responsable et nombre de ses tâches se chevauchent avec celles du bibliothécaire scolaire, comme le montre l'encadré en pointillé dans le tableau 7.

	Bibliothécaire enseignant	Bibliothécaire scolaire
Gestion	Définir l'objectif et le projet de gestion de bibliothèque scolaire	Affaires générales et comptabilité Maintenir et gérer les meubles et les équipements
	Administration	Évaluer et vérifier l'activité de la bibliothèque scolaire
		Relations publiques avec l'extérieur
	Rédiger le programme annuel de l'utilisation de bibliothèque scolaire	Service quotidien
		Acquérir, choisir et désherber une partie de la collection
	Conseiller le groupe de pilotage des élèves en matière de livres et de revues	
Services		Classification de la collection
	Rédiger le guide d'utilisation de la bibliothèque scolaire Collaborer avec des professeurs Consulter les usagers	Catalogage et indexation de la collection Organiser l'exposition des collections Décorer et afficher Gérer les documents en consultation et le prêt
Lecture	Définir le projet de lecture	Activités de lecture
	Consulter sur la lecture	
	Présenter le guide des livres	
	Conseiller et assurer la formation professionnelle des professeurs sur les orientations définies pour l'apprentissage de la lecture	
Coordination		Définir et mettre en œuvre le projet de l'activité de lecture
	Conseiller les élèves pour l'utilisation des informations repérées sur Internet	Aide à la recherche d'information
		Conseiller et assurer la formation professionnelle des professeurs sur les orientations définies pour l'utilisation de la bibliothèque scolaire

Tableau 7. Rôles et fonctions des personnels de bibliothèque scolaire au Japon, d'après la catégorisation établie par le groupe des partenariats sur la lecture des enfants piloté par le MEXT en mars 2009.

En France, la construction du métier de professeur documentaliste a été tumultueuse. Après plusieurs projets d'actualisation avortés de la circulaire définissant les missions de ces « personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information » (Ministère de l'éducation nationale, 1986), ses points communs avec les autres professeurs du second degré et sa spécificité ont été signifiés dans le « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » (2013). Si les quatre missions définies en 1986 (initier et former les élèves à la recherche documentaire, lier son action à l'activité pédagogique de l'établissement, participer à l'ouverture de l'établissement, assurer la responsabilité du CDI) n'ont pas disparu, elles sont à mettre en regard des compétences communes et des compétences spécifiques au professeur documentaliste soit « 1) enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias [...] ; 2) maître d'œuvre de l'organisation des ressources pédagogiques de l'établissement et de leur mise à disposition [...] ; 3) acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel » (*ibid.*). Elles sont aussi à articuler avec les intentions originelles, toujours affirmées dans le discours ministériel, de faire en sorte que ce professeur atypique favorise le développement de la curiosité et de l'autonomie. En outre, de nombreuses prescriptions témoignent d'une grande diversité de ses domaines d'intervention (gestion des ressources de l'établissement, aide aux élèves, évaluation des compétences du socle commun, orientation, apprentissages liés au numérique, ouverture culturelle, éducation aux médias et à l'information, etc.) et de son rôle particulier quant à aux dispositifs interdisciplinaires qui se sont succédé depuis les années 2000 : parcours diversifiés, travaux croisés itinéraires de découverte au collège, TPE et PPCP au lycée, etc. Les sujets d'étude comportant souvent une phase de recherche documentaire, il est amené à travailler avec les autres professeurs pour identifier les ressources nécessaires, à accompagner les élèves dans la sélection des informations ou encore à les co-évaluer. L'étendue de son implication dans un domaine ou un autre est potentiellement très vaste et sa hauteur n'est pas définie par les prescriptions.

Si l'on confronte les tâches du professeur documentaliste à celles du bibliothécaire enseignant japonais en se référant au tableau 7 ci-dessus, il apparaît que dans la plupart des domaines le bibliothécaire enseignant et le professeur documentaliste effectuent des tâches qui leur sont propres mais aussi que certaines des tâches du professeur documentaliste relèvent de deux autres domaines : la culture de l'information et des médias et la responsabilité du centre de ressources (tableau 8). Tandis que l'enseignant japonais semble davantage centrer son activité sur la coordination et agir dans une perspective à plus long terme, le travail du professeur documentaliste s'inscrit dans différentes temporalités. Contrairement au bibliothécaire enseignant, la gestion documentaire, l'accueil et l'aide au travail personnel des élèves en dehors des cours font partie des activités quotidiennes qu'il mène parallèlement à d'autres plus ponctuelles, comme la gestion des meubles et des équipements, ou moins régulières, comme les séances de formation des élèves ou la définition concertée de la politique documentaire de l'établissement.

<i>Domaines de tâches et tâches propres au BE</i>	<i>Domaines de tâches et tâches propres au PDoc</i>
<i>Administration</i>	
Conseiller le groupe de pilotage des élèves en matière de livres et de revues	Maintenir et gérer les meubles et les équipements Affaires générales et comptabilité
<i>Service quotidien</i>	
	Catalogage et indexation de la collection Organiser l'exposition des collections Gérer les documents en consultation et le prêt Accueil des élèves en dehors des cours Aide au travail personnel
<i>Activités de lecture</i>	
Présenter le guide des livres Conseiller et assurer la formation professionnelle des professeurs sur les orientations définies	
<i>Aide à la recherche d'information</i>	
Conseiller et assurer la formation professionnelle des professeurs sur les orientations définies	Former les élèves à la recherche documentaire
<i>Acquisition d'une culture de l'information et des médias</i>	
	Enseigner et mettre en œuvre l'acquisition d'une culture de l'information et des médias
<i>Responsabilité du centre de ressources</i>	
	Organiser la complémentarité des espaces de travail Faciliter l'intégration des ressources numériques dans les pratiques pédagogiques Mettre à disposition des élèves des ressources susceptibles d'éclairer leur projet professionnel
<i>Politique documentaire de l'établissement</i>	
	Analyser les besoins en concertation Elaborer une proposition

Tableau 8. Comparaison des domaines de tâches et des tâches
du bibliothécaire enseignant japonais et du professeur documentaliste français.
(BE = bibliothécaire enseignant ; PDoc = Professeur documentaliste)

Si l'on confronte ensuite la réunion des tâches du bibliothécaire enseignant et du bibliothécaire scolaire japonais d'une part à celles du professeur documentaliste d'autre part, il apparaît que nombre d'entre elles sont communes (tableau 9). Celles qui sont spécifiques au bibliothécaire enseignant présentent trois singularités : l'accompagnement des élèves exerçant la responsabilité de « commissaire de bibliothèque¹⁹ », la politique de lecture, la formation professionnelle des autres professeurs. À l'inverse, trois domaines sont investis exclusivement par le professeur documentaliste : la coordination et la contribution directe à l'acquisition d'une culture de l'information et des médias, la responsabilité du centre de ressources et la définition d'une politique documentaire d'établissement. Responsable du CDI, le professeur documentaliste agit également à l'échelon de l'établissement. Il doit veiller par exemple à l'intégration des ressources numériques dans les pratiques pédagogiques et à l'accessibilité de celles se rapportant à l'orientation. De surcroît, le champ de son intervention

¹⁹ Le rôle de « commissaire » consiste en l'exercice de responsabilités dans différents domaines : la santé, les sport, les acquisitions, la communication, etc. Il fait partie des services rendus par l'élève à la collectivité.

*COMPARAISON DES MÉTIERS DE SCHOOL LIBRARIANS
JAPONAIS ET FRANÇAIS*

directe auprès des élèves recouvre un périmètre plus large que celui du bibliothécaire enseignant : limité à la « recherche d'information » au Japon, il s'étend à la « culture de l'information et des médias » en France. Tandis que l'enseignant japonais « aide » ou « conseille », le professeur documentaliste « forme » ou « enseigne ». Pour autant, sa contribution à « l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias » ou à tout autre domaine (*ibid.*) n'est ni quantifiée, ni définie, ni isolée de celle des autres professeurs. Alors qu'une didactique documentaire est en construction (Maury, 2010), il revient aux équipes d'aviser localement en fonction des besoins estimés.

<i>Domaines de tâches et tâches communes au BE et au BS d'une part, au PDoc d'autre part</i>	<i>Domaines de tâches et tâches spécifiques au BE</i>	<i>Domaines de tâches et tâches spécifiques au PDoc</i>
<i>Administration</i>		
Rédiger le programme annuel de l'utilisation de bibliothèque scolaire Évaluer et vérifier l'activité de la bibliothèque scolaire Maintenir et gérer les meubles et les équipements Affaires générales et comptabilité	Conseiller le groupe de pilotage des élèves en matière de livres et de revues	
<i>Service quotidien</i>		
Relations publiques avec l'extérieur Acquérir, choisir et désherber une partie de la collection Classification de la collection Catalogage et indexation de la collection Organiser l'exposition des collections Décorer et afficher Gérer les documents en consulta- tion et le prêt		
<i>Activités de lecture</i>		
Définir le projet de lecture Consulter sur la lecture	Présenter le guide des livres Conseiller et assurer la formation professionnelle des professeurs sur les orientations définies pour l'apprentissage de la lecture	
Définir et mettre en œuvre le projet de l'activité de lecture		
<i>Aide à la recherche d'information</i>		
Rédiger le guide d'utilisation de la bibliothèque scolaire	Conseiller et assurer la formation professionnelle des professeurs sur les orientations définies pour l'utilisation de la biblio- thèque scolaire	Former les élèves à la recherche documentaire
Collaborer avec des professeurs Consulter les usagers Conseiller les élèves pour l'utilisation des informations repé- rées sur Internet		

<i>Acquisition d'une culture de l'information et des médias</i>	Enseigner et mettre en œuvre l'acquisition d'une culture de l'information et des médias par tous les élèves
<i>Responsabilité du centre de ressources</i>	Organiser la complémentarité des espaces de travail Faciliter l'intégration des ressources numériques dans les pratiques pédagogiques Mettre à disposition des élèves des ressources susceptibles d'éclairer leur projet professionnel
<i>Politique documentaire de l'établissement</i>	Analyser les besoins en concertation avec les membres de la communauté éducative Élaborer une proposition de politique documentaire

Tableau 9. Comparaison des domaines de tâches et des tâches
des bibliothécaires japonais et du professeur documentaliste français.
(BE = bibliothécaire enseignant ; BS = bibliothécaire scolaire ; PDoc = Professeur documentaliste)

Pour les *school librarians* japonais, le développement des compétences en *information literacy* entendue, comme « l'ensemble des compétences nécessaires pour accéder, évaluer et utiliser l'information de manière efficace, responsable et réfléchie » (traduit depuis IFLA, 2015 : 54), ne semble pas faire partie des priorités, comme le déduisent Lo, Chao-chen Chen, Dukic, Youn, Hirakue, Nakahima & Yang (2014) dans leur étude comparative réalisée dans cinq régions asiatiques. Ils relèvent que près de 90 % des 58 *school librarians* de collège et de lycée exerçant dans les villes de Tokyo et d'Osaka estiment que les élèves se rendent dans la bibliothèque scolaire pour lire, tandis qu'ils sont à peine un tiers à considérer qu'ils y viennent pour y recevoir un enseignement dans le domaine de la maîtrise de l'information. L'équipe de chercheurs, qui a corrélé ces résultats aux usages numériques et au peu de collaborations avec les autres professeurs, en conclut que l'une des explications réside peut-être dans le fait que les compétences relevant de l'*information literacy* et de l'informatique sont censées être développées par tous les professeurs (*ibid.* : 332). En effet, le MEXT a introduit en 2007 un programme d'éducation à la « morale informatique » (Oba, 2015) à l'adresse des enseignants de tous les niveaux. Décomposé en cinq domaines (l'éthique de la société de l'information, la compréhension du règlement et la mise en conformité, les mesures de sécurité, la sûreté informatique, la construction d'une société civique en réseau), il concerne tous les élèves, de la première année de l'école élémentaire au lycée. Comme le montre sa première partie (tableau 10), chacun doit contribuer à faire acquérir aux élèves une culture de l'information, même si le bibliothécaire enseignant apporte des conseils ponctuels dans l'utilisation des informations repérées sur Internet lorsqu'il est présent dans la bibliothèque scolaire. Aussi, à l'heure où la France octroie la responsabilité au professeur documentaliste de « l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des

*COMPARAISON DES MÉTIERS DE SCHOOL LIBRARIANS
JAPONAIS ET FRANÇAIS*

médias », le Japon ne place pas le bibliothécaire enseignant au premier plan de cet apprentissage.

	<i>École 1 et 2</i>	<i>École 3 et 4</i>	<i>École 5 et 6</i>	<i>Collège</i>	<i>Lycée</i>
L'éthique de la société de l'information	E doit avoir la responsabilité des informations qu'il diffuse et de ses actions dans la société informatique			E adopte une attitude responsable et accomplit sa responsabilité et son devoir en s'engageant dans la société informatique	
	a1-1 E observe la convention et le règlement	a2-1 E agit en pensant à l'in- fluence sur ses camarades	a3-1 E agit en pensant à l'in- fluence sur les autres et la so- ciété	a4-1 E agit en pensant sa res- ponsabilité et son devoir dans la société infor- matique	a5-1 E accomplit sa responsabilité et son devoir dans la société informatique
	E respecte son droit et celui des autres sur les réseaux informatiques			E comprend et respecte chaque droit	
	b1-1 E prend soin de sa com- position	b2-1 E prend soin de ses données et de celles des autres	b3-1 E sait qu'il y a ses données et celles des autres dans la société de l'in- formation	b4-1 E respecte les droits per- sonnels (le droit de la personne, le droit à l'ima- ge, etc.)	b5-1 E com- prend et respecte les droits per- sonnels (le droit de la personne, le droit à l'ima- ge, etc.)
				b4-2 E respecte la propriété in- tellectuelle com- me le copyright	b5-1 E com- prend et respecte la propriété in- tellectuelle com- me le copyright

Tableau 10. Extrait du programme de la morale informatique au Japon,
co-traduit par K. Sunaga et J. Corbin-Ménard.
(E = L'élève)

Au bilan, le métier de professeur documentaliste est différent de celui du bibliothécaire enseignant et des deux catégories de bibliothécaire japonais réunies. D'un côté, il englobe presque l'ensemble de leurs tâches ; de l'autre, il dépasse ce périmètre.

Au Japon, le bibliothécaire enseignant limite ses formes d'action directe auprès des élèves au conseil et à l'aide ponctuelle à la recherche d'informations. Comme il n'est pas chargé de faire en sorte que tous les élèves acquièrent une culture de l'information et des médias, il pourrait être tentant de considérer que ce qui fait de lui un enseignant se rapporte à la discipline qu'il enseigne. Ce serait sans considérer son expertise d'ordre managérial mise au service du collectif par des formes d'action indirectes (élaboration de projets, programmations, formation des autres professeurs, relations avec l'extérieur, etc.) qui le distingue du bibliothécaire scolaire. Ce serait aussi négliger ce qu'il partage avec les autres professeurs : les activités extra-curriculaires.

En France, le professeur documentaliste interagit davantage en présence des élèves, de façon individuelle ou collective. Plus souvent à leurs côtés, le conseil et l'aide individualisés qu'il peut leur apporter peut être relié aux objectifs de formation qu'il vise aussi bien lorsqu'il indexe lui-même les ressources dans la base documentaire que lorsqu'il prend en charge un groupe dans la perspective de développer des compétences dans le domaine de la lecture ou de la culture de l'information et des

médias par exemple. En ce sens, il serait tentant de penser que l'articulation des formes d'action directes et indirectes facilitée par ce modèle garantit une plus grande cohérence. Ce serait sans considérer le rôle des autres professeurs dans ces deux domaines dont il n'a pas l'exclusivité. Sa fonction enseignante revêt donc une grande complexité : il doit prendre en considération tous les élèves, proposer des ressources, outils et méthodes adaptés au niveau de chacun, s'assurer de l'acquisition de compétences dans le domaine de la culture de l'information et des médias de tous, tout en coordonnant son action avec les autres professeurs.

Les divergences entre les deux modèles d'enseignant amènent à s'interroger sur le positionnement de ces métiers au regard du curriculum de l'élève.

Au Japon, les dernières directives d'enseignement définies par le MEXT en 2008 et 2009 précisent les contenus enseignés et les temps d'apprentissage pour les différents niveaux scolaires. Elles s'articulent, comme les précédentes, autour du précepte d'« aptitudes vitales » (figure 2).

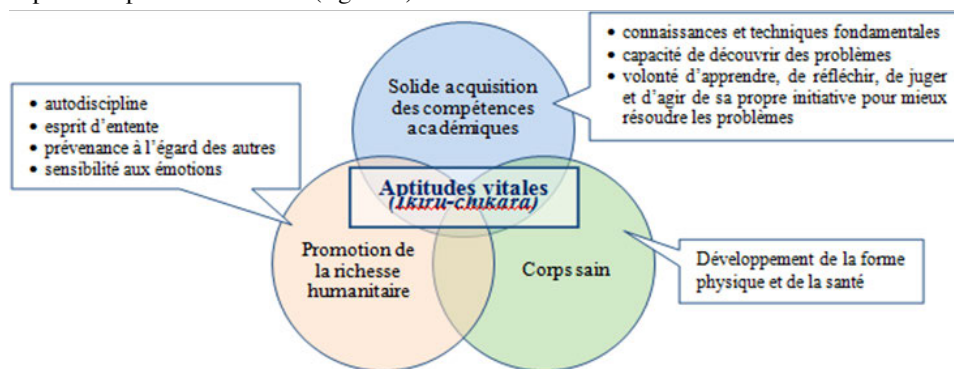


Figure 2. Le précepte d'aptitudes vitales,
Programme d'éducation japonais, directives 2008 (Oba, 2015 : 24).

Ce modèle postule que c'est l'articulation de l'acquisition de « compétences académiques », du développement de la « richesse humanitaire » et de la « force physique et de la santé » qui prépare à la vie et qu'il revient à l'école de se consacrer à cet objectif. Les « compétences académiques » se déclinent en connaissances et techniques, en capacité de découvrir, mais aussi en volonté d'apprendre, de réfléchir, d'agir, etc. Elles ne se limitent donc pas aux enseignements disciplinaires. Qui plus est, elles s'inscrivent dans ce « programme d'éducation », au même titre que la « richesse humanitaire » très axée sur le respect d'autrui, du bien collectif, de la maîtrise de soi et de ses émotions. L'école elle-même est une communauté où les élèves sont aussi bien tenus de faire le ménage que de participer aux activités après les cours. Enfin, l'éducation se conjugue aussi avec le maintien d'un corps sain, notamment grâce aux activités sportives et culturelles obligatoires pour les élèves depuis la quatrième année de l'école élémentaire jusqu'au lycée, placées sous la surveillance d'enseignants le midi, le soir, le week-end ou pendant les vacances.

En France, la politique éducative n'adopte pas cette conception holistique de l'éducation. Ses fondements reposent principalement sur les programmes scolaires disciplinaires même si à l'école et au collège, le socle commun mis en œuvre à la rentrée 2016 ajoute la culture à l'acquisition de connaissances et de compétences. Les ac-

tivités de non-enseignement ne figurent ni parmi les obligations des enseignants ni parmi celles des élèves. Cependant, contrairement au Japon, l'emploi du temps dans le second degré présente la particularité d'être parfois fractionné par des heures sans cours encadrées principalement par des assistants d'éducation et par le ou les professeurs documentalistes.

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'étude retient le prisme de l'« instance impersonnelle » (Clot, 2005, 2007) pour l'analyse. S'il ne suffit pas à comparer tous les tenants et aboutissants des métiers, il permet d'approcher les variants et les invariants de leur dimension enseignante et plus globalement, le caractère instable, multidimensionnel et contextuel de la fonction enseignante.

Cette étude amène à s'interroger sur l'articulation et les spécificités du travail de professeur et de documentaliste qui conduit parfois à placer un trait d'union entre les deux termes « professeur-documentaliste » comme l'a proposé Fabre (2011). Elle suggère de questionner de la même façon l'articulation et les spécificités du travail de professeur de discipline en l'orthographiant « professeur-de-... ». Peut-on, comme l'induit l'association de ces termes, continuer de réduire le métier d'enseignant du second degré à l'enseignement d'une discipline ? Lorsque le « professeur-documentaliste » et le « professeur-de-... » organisent les espaces de travail physiques ou numériques ou créent les conditions de la découverte des métiers et des formations, lorsque le professeur diététicien japonais contrôle l'équilibre des repas et prend en charge l'éducation alimentaire des élèves, lorsque le professeur documentaliste choisit un vocabulaire adapté au niveau des élèves pour qualifier une ressource qu'il juge intéressante d'enregistrer dans le catalogue de l'établissement, ou encore lorsque le bibliothécaire enseignant assure la formation de ses collègues à l'usage de la bibliothèque scolaire, ils ne se réfèrent pas seulement au « curriculum restreint » (Forquin, 2008) formalisé par les programmes scolaires. C'est le caractère protéiforme de leurs actions qui caractérise leur fonction enseignante. Aussi, le clivage entre pédagogie et gestion, parfois évoqué pour qualifier deux aspects du métier de professeur documentaliste semble dépassé : « un enseignant n'est pas seulement un didacticien, pas seulement un pédagogue, pas seulement un gestionnaire mais tout cela à la fois » (Lenoir, 2005 : 7).

L'étude invite également à réviser la conception qui consiste à associer voire à assimiler le métier de professeur documentaliste à un lieu, le CDI (Corbin-Ménard, 2015). L'exemple japonais montre bien qu'une partie des tâches propres au bibliothécaire enseignant peut s'exercer ailleurs que dans la bibliothèque scolaire, tandis que celle-ci peut être utilisée par n'importe quel enseignant, comme le sont les autres infrastructures des écoles et établissements.

L'étude propose par ailleurs de considérer la fonction enseignante dans d'autres temporalités que celle des cours, d'autant que le modèle japonais se distingue aussi du modèle français par « l'emploi du temps » des élèves. Tandis qu'au Japon les cours s'enchaînent sans aucun « trou » pour se terminer en début d'après-midi et laisser place aux activités extra-curriculaires, en France, il est fréquent qu'une heure vacante s'intercale entre les cours. Se pose alors la question de l'« emploi » de ce temps, véritable « entracte » au cours duquel certains se rendent parfois au CDI. Lieu propice

au travail personnel ou collectif, c'est aussi un lieu de culture, de loisir, de détente, si le professeur documentaliste en crée les conditions. Lorsqu'il agit à l'interface des élèves et des professeurs de discipline qui leur prescrivent un travail, qu'il évalue les besoins des usagers et veille à proposer un fonds documentaire diversifié, qu'il contribue à développer la culture des élèves par ses relations avec l'extérieur, ou encore qu'il autorise les bavardages, la flânerie et la déambulation, il exerce une fonction médiatrice et propose un moment nécessaire à la décantation qu'imposent les apprentissages. Comme l'affirme Pagoni (2004) à propos de l'éducation morale et civique, « la tâche de l'élève se trouve conditionnée par la tâche de l'enseignant et le contexte institutionnel dans lequel ils se trouvent tous les deux intégrés ». Aussi, le regard croisé porté sur les tâches scolaires et les tâches des enseignants porté par Barrère (2004) peut-il questionner simultanément les lieux et temps spécifiques qu'impose la « forme scolaire ».

Enfin, l'étude propose de questionner la pertinence d'une définition générique et universelle d'un métier. Bien que l'histoire des bibliothèques scolaires et le développement des métiers de bibliothécaire enseignant japonais et professeur documentaliste français présentent certaines similitudes, aucun des deux métiers n'est le simulacre de l'autre, car « Le simulacre n'est pas une copie dégradée, il recèle une puissance positive qui nie et l'original et la copie, et le modèle et la reproduction » (Deleuze, 2009 : 357). Ancrés dans les politiques éducatives définies par chaque pays, les métiers en portent les fondements, les finalités et les valeurs (Van Zanten, 2008). De la même façon, bien que les résultats des élèves japonais semblent être nettement meilleurs que ceux des élèves français si l'on en juge par la dernière enquête PISA, la comparaison des performances par des épreuves standardisées pourrait bien occulter une partie des compétences que les *school librarians*, dans leur diversité, contribuent à faire acquérir aux élèves.

Jocelyne CORBIN-MÉNARD

Université de Bretagne Occidentale

ÉSPÉ de Bretagne

Laboratoire CREAD (EA 3875)

COMPARISON BETWEEN THE JAPANESE AND FRENCH SCHOOL LIBRARIANS PROFESSIONS

Towards the characterisation of the outlines of the contemporary teaching function

Abstract : Japan and France have equipped their educative systems with school libraries and associated professions. This comparative study of the tasks of the Japanese « *shisho-kyoyu* » the French « professeur documentaliste » yet reveals that their teaching function falls under rather dissonant paradigms. In Japan, this teacher of a discipline holding an additional certification mostly develops his activity in the service of the collective, through indirect action forms. His work is linked to the one of the « *gakko-shisho* », who does not belong to the teaching body. His specific tasks mainly consist in coordinating and training the other teachers. In France, this teacher without a discipline, who benefitted from a dedicated training course similar to the one of the other teachers, is rather combining indirect action forms with direct action forms towards pupils. In charge of the « CDI », he can create the conditions to optimise the benefits of the « interval », this break between classes characterising the schedules of high

school pupils. Like a project manager, he interacts with the whole educative community to facilitate the opening of the institution and the acquisition by all pupils of a culture of information and media.

Keywords : Franc, Japan, « professeur documentaliste », « bibliothécaire enseignant », school library, teaching, education, activity analysis, curriculum.

Bibliographie

- Barrère A. (2004) *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : PUR.
- Baudelot C. & Establet R. (2009) *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Seuil.
- Bruillard E., Corbin-Ménard J., Khaneboubi M. & Loffreda M. (éds.) (2015) « Principaux résultats de l'enquête par questionnaire dans les CDI de trois académies ».
- <http://www.stef.ens-cachan.fr/principaux-resultats-de-l-enquete-par-questionnaire-dans-les-cdi-de-trois-academies-331640.kjsp>, consulté le 13-02-2016.
- Chapron F. (2015) « Professeur documentaliste, profession "métissée", profession cli-vée » – in : R. Wittorski, O. Maulini et M. Sorel (éds.) *Les professionnels et leurs formations : entre développement des sujets et projets des institutions* (151-170). Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien : Peter Lang.
- Clot Y. (éd.) (2005) « Enjeux du travail et "genres" professionnels dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire et du personnel soignant de gériatologie ».
- <http://potoscam.free.fr/Travail%20Jenny%20Mieze/rapport%20stage%20exemple/Clot%5B1%5D.pdf> consulté le 13-02-2016.
- Clot Y. (2007) « De l'analyse des pratiques au développement des métiers » – *Éducation & didactique* 1, 1 (83-93).
- Corbin-Ménard J. (2013) *La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activité des sujets. Le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Rennes 2.
- Corbin-Ménard J. (2015) « Ambiguïtés, explicites et implicites dans les discours sur le métier de professeur documentaliste : quels enjeux collectifs pour la formation des élèves dans le second degré ? » – *Éducation & Didactique* 3, 9 (127-141).
- De Ketele J.-M. (2010) « Faces visibles et cachées des classements internationaux. Une tentative de modélisation des tensions dans l'enseignement obligatoire » – *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres* 54 (39-49).
- De Ketele J.-M. (2015) « Les résultats des élèves asiatiques dans les enquêtes internationales » – *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres* 68 (69-80).
- Deleuze G. (2009) *Logique du sens*. Paris : Éditions de Minuit.
- Dubet F., Duru-Bellat M. & Véréstout A. (éds) (2010) *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.

- Eisner E. W. (1985) *The Educational Imagination : On the Design and Evaluation of School Programs*. Upper Saddle River (N.J.) : Merrill Prentice Hall.
- Étévé C. (2005) « Centre de documentation et d'information (CDI) » – in : P. Champy, C. Étévé, J.-C. Forquin et A. D. Robert (éds.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.
- Fabre I. (2011) *Professeur-documentaliste, un tiers métier*. Dijon : Éducagri.
- Forquin J.-C. (2008) *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.
- Ichikawa M. (2005) *Les bébés lecteurs au Japon : politiques, services, collections*. Mémoire d'étude du Diplôme de conservateur de bibliothèque.
<http://enssibal.enssib.fr/bibliotheque/documents/dcb/ichikawa-vol2.pdf>, consulté le 13-02-2016.
- France. (2013) « Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République ».
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=20151108>, consulté le 13-02-2016.
- France. Ministère de l'éducation (1977) « Fonctions des responsables de centres de documentation et d'information (CDI) des établissements d'enseignement du second degré. Circulaire n° 77-070 du 17 février 1977 »
<https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/les-missions.html>, consulté le 13-02-2016.
- France. Ministère de l'Éducation nationale (1979) « Exercice de fonctions de documentation et d'information par certains personnels enseignants du ministère de l'Éducation. Circulaire n° 79-314 du 1er octobre 1979 ».
http://www.adressrlr.cndp.fr/index.php?id=5&no=PCLI-9-3-1&cHash=4d0a4aaf9c&start=3&ref=/inmedius/content/main/Textes_en_vigueur/I/9/3/1/I-9-3-1-025.xml&tx_pitbibliothequedestextes_pi2&javascript=true, consulté le 13-02-2016.
- France. Ministère de l'Éducation nationale (1974) « Aménagement de centres de documentation et d'information dans les établissements du second degré. Circulaire n° 74-108 du 14 mars 1974 ».
<https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1970-1979/circulaire-n-74-108-du-14-mars-1974.html>, consulté le 13-02-2016.
- France. Ministère de l'Éducation nationale (1986) « Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information. Circulaire n°86-123 du 13 mars 1986 ».
<https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/?id=209>, consulté le 13-02-2016.
- France. Ministère de l'Éducation nationale (2013) « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ».
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066, consulté le 13-02-2016.
- France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (2004) « Attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires. Note de service N°2004-175 du 19 octobre 2004 ».
<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/39/MENP0402363N.htm>, consulté le 13-02-2016.
- France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (2014a) « Les acteurs du système éducatif. Les collectivités territoriales ».

*COMPARAISON DES MÉTIERS DE SCHOOL LIBRARIANS
JAPONAIS ET FRANÇAIS*

- <http://www.education.gouv.fr/cid199/les-collectivites-territoriales.html>, consulté le 13-02-2016.
- France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (2014b) « Modernisation des métiers de l'éducation nationale. Dossier de présentation ».
- http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_Novembre/20/0/DP-Modernisation-des-metiers-de-l-education-nationale_366200.pdf, consulté le 13-02-2016.
- France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (2015a) « Repères et références statistiques 2015 ».
- http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/67/6/depp_rers_2015_454676.pdf, consulté le 13-02-2016.
- France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (2015b) « Missions et obligations réglementaires de service des enseignants des établissements publics d'enseignement du second degré ».
- http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87302, consulté le 13-02-2016.
- France. Ministère de l'instruction publique et des cultes (1862) « Les bibliothèques scolaires prescrites par arrêté de son exc. le Ministre de l'instruction publique en date du 1er juin 1862 ».
- <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k28801v>, consulté le 13-02-2016.
- IFLA School Libraries Section Standing Committee. (2015/2nd edn) *IFLA School Library Guidelines*.
- <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf>, consulté le 13-02-2016.
- Japan Library Association (2011) *Libraries in Japan*.
- <https://www.jla.or.jp/portals/0/html/libraries-e.html>, consulté le 13-02-2016.
- Japon. Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, des sciences et des technologies. (2013a) « Measures based on the four basic policy directions ».
- <http://www.mext.go.jp/english/lawandplan/1355354.htm>, consulté le 13-02-2016.
- Japon. Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, des sciences et des technologies (2013b) « Establishment of environments for the four basic policy directions ».
- <http://www.mext.go.jp/english/lawandplan/1355356.htm>, consulté le 13-02-2016.
- Japon. Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, des sciences et des technologies (2013c) « Enquête sur l'état des bibliothèques scolaires en 2012 ».
- http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/_icsFiles/afieldfile/2013/05/16/1330588_1.pdf, consulté le 13-02-2016.
- Lenoir Y. (2005) « Comment caractériser la fonction enseignante ? Eléments pour dépasser le débat entre les tenants de la centration sur l'élève et les tenants de la centration sur le curriculum » – *CIFEN, Centre interfacultaire de la formation des enseignants* 19 (5-17).
- Leontiev A. (1976) *Le développement du psychisme*. Paris : Éditions sociales.
- Lo P., Chao-chen Chen J., Dukic Z., Youn Y., Hirakue Y., Nakahima M. & Yang G. (2014) « The roles of the school librarians as information literacy specialists. A comparative study between Hong Kong, Shanghai, South Korea, Taipei and Japan » – *New Library World* 115, 7/8 (314-339).
- Maga J.-J. & Méron C. (1990) *Le défi-lecture. Pour une pédagogie de la lecture-écriture en projet*. Lyon : Chronique sociale.

- Malet T. (2010) « “Mondialisation”. Autour des mots de la formation » – *Recherche & Formation* 65 (89-104).
- Malet R. (2011) « Comparaisons internationales » – in : A. Henriot-Van Zanten et P. Rayou (éds.) *Les 100 mots de l'éducation* (109-110). Paris : PUF.
- Malet R. (2012) « Médiations en milieu scolaire : repères et nouveaux enjeux » – *Informations Sociales* 2, 170 (74-80).
- Maurin L. (2013) « Observer les inégalités. Entretien avec Louis Maurin » – in : P. Bruno, F. Dubet, L. Maurin et L. Mucchielli (éds.) *Les inégalités sociales en France. Entretiens. Le Français Aujourd'hui* 183 (29-40).
- Maury Y. (2010) « Les 50 ans des CDI : regards de chercheurs ».
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01171116/document>, consulté le 13-02-2016.
- Nicolas G. (2002) « Les instituteurs sous le Second Empire » – *Histoire de l'Éducation* 93.
<http://doi.org/10.4000/histoire-education.271>, consulté le 13-02-2016.
- Oba J. (2015) « L'organisation du système éducatif japonais 2014 »
<http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/index-f.html>, consulté le 13-02-2016.
- Obin J.-P. (2011) *Être enseignant aujourd'hui : les paradoxes de l'enseignement français*. Paris: Hachette.
- OCDE (2014) « Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire. Performances des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences (volume 1) ».
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr>, consulté le 13-02-2016.
- OECD (2014) « Education at a Glance 2014. OECD Indicators »
http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en, consulté le 13-02-2016.
- Pagoni M. (2004) « La tâche de l'élève en éducation morale et civique » – *Spirale, Revue de Recherches en Éducation* 33 (11-26).
<http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1023>
- Rabardel P., Chesnais M., Carlin N., Lang N., Le Joliff G. & Pascal M. (éds.) (2007) *Ergonomie : concepts et méthodes*. Toulouse : Octares.
- Saujat F. (2007) « Enseigner : un travail » – in : V. Dupriez et G. Chapelle (éds.) *Enseigner* (179-188). Paris : PUF.
- Sunaga K. (2012) « Le cursus des bibliothécaires japonais » – *Revue de l'Association des Bibliothécaires de France* 61 (38-39).
- Sunaga K. (2014) « L'histoire des bibliothèques scolaires en France et au Japon » — Colloque IFLA, Lyon, France, 16-22 août.
<http://conference.ifla.org/past-wlic/2014/ifla80/poster-sessions.html>, consulté le 13-02-2016.
- Unesco & Japan Library Association (2007) *International Seminar on the Development of Public Libraries in Asia. Les Bibliothèques scolaires au Japon. 1955*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147563fb.pdf>, consulté le 13-02-2016.
- Van Zanten A. (2008) « Politiques éducatives » – in : A. Van Zanten (éd.) *Dictionnaire de l'éducation* (535-539). Paris : PUF.
- Yamamoto T., & Oshiro Z. (2013) *Library and Information Science Education in Japan in the 21st Century*.
<http://www2.otani.ac.jp/~tyamamoto/Publication%2001.html>, consulté le 13-02-2016.